从知识权威到成长导师:“三师课堂”视域下小学教师角色转型的路径研究

荣燕诺
(河北师范大学教育学部,石家庄 050024)

摘　要:“三师课堂”是人工智能时代融合陶行知“生活教育”与“小先生制”的课堂新形态,重构了教师、学生与人工智能的协同关系。在“三师协同”的课堂生态中,教师需超越知识传递的单一职能,转向活动设计、学习引导、情感支持与价值引领等多重角色,实现从传统“知识权威”向“成长导师”的必然转型。在此基础上,文章提出教师角色转型的路径:设计真实学习生态、实施精准教学调控、建立小先生培育体系、深化人机协同实践及浸润生命成长过程,以期为“三师课堂”的跨学科有效实施提供理论参照与实践指引,推动课堂生态从“一师主导”向“三师协同”的实质性跃升。

关键词:“三师课堂”;小学教师;教师角色转型

From Knowledge Authority to Growth Mentor: A Path Study on the Role Transformation of Primary School Teachers from the Perspective of “Three-Teachers Classroom”

RONG Yannuo
(College of Education, Hebei Normal University, Shijiazhuang 050024, China)

Abstract: Three-teacher classroom is a new form of classroom integrating Tao Xingzhi's 'life education' and 'little teacher system' in the era of artificial intelligence, which reconstructs the collaborative relationship between teachers, students and artificial intelligence. In the classroom ecology of "three-teacher collaboration," teachers need to go beyond the single function of knowledge transfer, and turn to multiple roles such as activity design, learning guidance, emotional support and value guidance, so as to realize the inevitable transformation from traditional "knowledge authority" to "growth mentor." On this basis, the paper puts forward the path of teachers' role transformation: designing real learning ecology, implementing precise teaching regulation, establishing Mr.Xiao's cultivation system, deepening man-machine collaborative practice and infiltrating life growth process, in order to provide theoretical reference and practical guidance for the interdisciplinary effective implementation of "three-teacher classroom," and promote the substantive leap of classroom ecology from "one-teacher leading" to "three-teacher collaboration."

【收稿日期】2026-07-31
【作者简介】荣燕诺,河北师范大学教育学部教师教育学院小学教育专业硕士研究生。

Keywords: Three-teacher Classroom; Primary School Teachers; The Transformation of Teachers’ Roles

随着人工智能与教育的深度融合,课堂教学正经历从“教师中心”向“多元协同”的结构性变革。“三师课堂”以教师、小先生与 AI 智能师为核心行动者,构建了“共学、共事、共修养”的学习共同体[1],成为回应时代命题的中国本土化课堂创新样态。在这一课堂形态中,教师的责任不再局限于知识的讲授与课堂的控制,而是需要在与学生、人工智能的互动中重新定位自身角色,实现从“教学主导者”到“学习促进者”乃至“成长导师”的深刻转型。学科教学作为培养学生核心素养的主阵地,其课堂教学更强调知识建构、思维发展与价值塑造的融合,因而成为观察与推进教师角色转型的重要场域。本文旨在系统探讨“三师课堂”中教师角色的现实困境、应然定位与实践策略,以促进课堂生态从“一师主导”向“三师协同”的实质性转变。

一、问题提出:小学教师角色转型的现实要求

课程改革已持续推进二十余年,核心素养导向的教学理念已深入人心,小学课堂在探究式学习、合作学习、情境教学等方面取得了长足进步,教师的角色意识也因此发生着积极转变。然而,教育是一个持续进化的复杂系统,即便在改革成效显著的当下,教师角色依然面临着来自三个层面的新挑战,这些挑战促使我们必须以更前瞻的视角重新审视新时代下教师的专业角色定位。

当前,教师角色转型的迫切性主要源于以下三个层面的深刻变化。其一,育人目标的跃升。核心素养导向的课程改革明确要求教育超越知识本位,转向培养学生在真实情境中解决问题的能力、批判性思维、合作与沟通能力以及创新精神。这意味着教师的工作重心必须从“教知识”转向“育素养”。其二,学习方式的变革。当代小学生作为数字原住民,其信息获取渠道、认知方式与交往模式已发生根本性变化。灌输式教学已难以激发其学习内驱力,学生更需要在体验、探究、协作中建构意义。教师必须从“讲台上的权威者”转变为“学生身边的引导者”。其三,技术生态的重塑。人工智能等技术正在快速接管知识传递、作业批改、个性化练习推送等程式化工作。这并非削弱教师的价值,而是将教师从繁重的事务性劳动中解放出来,使其得以聚焦于更高阶的育人工作,即情感沟通、价值引导、创造性思维激发和复杂问题解决指导。这一技术趋势对教师的“不可替代性”提出了新的定义,要求教师发展出与 AI 协同共生的新型专业能力。

由此可见,教师角色的转型并非对现有实践的否定,而是对新时代教育诉求的积极回应。其核心不再是修正偏差,而是实现跃升。而上述三重变化的交汇,正推动课堂教学形态发生根本性重构——“三师课堂”作为融合智能技术与陶行知“生活教育”的本土化创新模式,恰好为教师角色转型提供了具体的实践场域与操作框架。在这一新型课堂中,教师需要与 AI 智能师、小先生协同育人,其角色定位和专业能力都面临着全新的要求。因此,如何帮助教师清晰定位新角色、顺利适应新身份,已成为兼具理论意义和现实紧迫性的重要课题。

二、理论基石:教师角色向育人本真的回归

“三师课堂”是陶行知“生活教育”的当代探索,可追溯到陶行知提出的“共学、共事、共修养”思想[2]。陶行知曾严厉批判传统教育中“教死书、死教书、教书死”的畸形现象,并明确提出了“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”的核心主张。他强调教育应根植于生活、服务于实践,倡导师生在共同生活、共同做事、共同修养中实现精神的相互磨砺与生命的共同成长。在这一视野下,教师的角色超越了传统的“经师”,从单纯传授经典知识升华至

“人师”[3],即培育完整人格、引领精神成长的导师。陶行知理想中的教师,不是高高在上的权威,而是以教人者教己的同行者,教师的教育影响力来源于真实的人格感化、深刻的情感联结与具体的生活指导,真正的理解源于儿童主动的实践活动(“做”),知识是在与环境的互动经验中生长出来的[4]。正如陶行知所言,教师是“儿童生活中的一个游侣”,是“儿童队里的一员”,将师生关系置于整个生活教育框架中来审视。

在人工智能时代,陶行知的这一思想非但没有过时,反而焕发出新的生命力与紧迫性。AI 智能师凭借其强大的数据处理、知识检索与个性化服务能力,能够高效、精准地承担大量传统课堂中教师负责的“经师”职能,如系统化知识讲解、自适应练习推送、即时作业批改与学情深度分析等。这非但没有削弱教师存在的价值,反而通过技术赋能,将教师从繁重、重复的机械性劳动中解放出来,为其真正回归教育的育人本质,促进“人”的全面而有个性的发展提供了历史性契机。大数据、云计算等新技术推动着教师教育变革,但也使教师育人面临着新的挑战,本质是“工具理性”挤压“价值理性”,亟须教师回归育人本质。教育的根本目的在于立德树人,在于唤醒生命潜能、丰富精神世界、引导价值形成,这些深层、复杂且充满情感互动与伦理判断的过程,正是当前乃至未来技术难以完全替代的领域。

因此,“三师课堂”的兴起,实质是技术演进倒逼教育本质回归的过程。其前沿性正在于它精准地把握并技术性地放大了陶行知思想中与具身认知科学及时代需求相契合的核心理念,它促使教师角色实现一次深刻的重心转移,从作为知识传递的中心与源头,转向成为学习生态的“设计师”与完整生命的“陪伴者”。教师得以腾出更多精力与时间,专注于那些更具创造性与人文性的核心工作,设计真实而有意义的学习情境,洞察并回应每个学生的个性化发展需求,在复杂情境中进行价值澄清与智慧引领,给予学生情感支持与精神激励。这一转型,是对教育中“人”的主体价值的再度高扬,是对教师专业内涵从“技术性实践”向“反思性实践”乃至“关怀性实践”的丰富与升华。它意味着,在“三师”协同的新生态中,教师的独特价值不再源于其对知识的独占,而在于其作为“人师”所不可或缺的人文关怀、伦理判断、情感智慧与生命影响力,这恰恰是教育能够超越技术逻辑、滋养完整人格的关键所在。

三、角色重构:“三师课堂”中教师的多维定位

作为“塑造灵魂、塑造生命、塑造新人”的核心力量,教师在技术逻辑与教育价值的张力场中,其角色边界与主体发展面临重构压力[6]。在“三师课堂”的协同网络中,小学教师的角色是多元、动态且互嵌的。这种重构并非对传统角色的简单否定,而是在“三师”关系网络中对其专业功能的深化、拓展与再定位。教师需要从单一的知识权威,转型为能够驾驭复杂教育生态的“成长导师”。具体而言,这一多维定位主要体现在以下五个关键维度,每个维度都蕴含着丰富的实践内涵与专业要求。

(一)学习生态的设计者

在“三师课堂”催生的教育新形态中,教师角色的转型并非简单的职能调整,而是一种深层身份重构。这种变化最突出地体现为:教师已不再满足于作为教材知识的忠实传递者,而是逐步成为学习生态的系统设计者,即统筹全局、搭建框架、营造环境,这是其新的职责坐标。这一转向,实质上带来了教师工作重心的战略性迁移。教师不再是着力于“教完”与“教会”某一既定知识单元,而是转向整体性规划与能动性创设,构建一种能够激活学生内在动机、支撑深度理解、鼓励多元合作,并与智能技术有机融合的综合学习场域。

由此,教师的核心任务不再是单向的知识输出与课堂管控,而是为学生设计和维系一段富有意义、可个性化延展的完整学习旅程。教师需要利用数字技术资源对学生的学习目标、学习内容和学习过程进行及时调整与控制[7],突破学科边界,设计出真实、复杂且具有挑战性的主题任务序列,让学习过程与学生的生活阅历、社会实践

产生实质性结合。在教学组织层面,教师需有意识地为“三师”角色设计明确的协同路径:在知识感知阶段,可借助人工智能工具推送差异化学习资源,帮助学生夯实认知根基;在实践探究阶段,由“小先生”牵头开展小组合作学习,推动学生解决问题与动手实践;而在创新应用阶段,教师则应引导学生把所学迁移至陌生情境,并鼓励其做出富有个人色彩的创造性表达。与此同时,教师还需统筹资源调配、时间与空间的弹性安排、互动结构的优化以及过程性评价的嵌入,从而构建一个有机生长、开放包容、能容纳差异化发展节奏的学习生态系统。

(二)学习进程的调控者

当小先生承担部分教学组织职能、人工智能提供实时学习支持时,教师的角色便自然转向学习进程的“智慧调控者”。教师不再是课堂舞台上唯一的“主演”,而是转为幕后的“导演”与“教练”,凭借其专业判断力,对整个学习共同体的运行进行观察、诊断与适时干预。教师需要善于利用人工智能生成的学情数据分析、小先生的现场反馈以及自身的课堂观察,敏锐捕捉学生的学习状态、思维障碍、合作瓶颈或情感波动。教师的调控并非取代学生或 AI 的主动作用,而是通过精准的提问引导、思维支架的搭建、关键资源的补充、活动节奏的调整或协作策略的优化,帮助学习共同体突破难点、深化思考、拓展探究的深度与广度。例如,当小组讨论陷入僵局时,教师可提出启发性问题;当发现多数学生对某个概念理解模糊时,教师可及时设计微型讲座或示范;当 AI 推送的学习路径与某个学生的实际需求出现偏差时,教师需进行人工校准。这一角色要求教师具备高超的课堂观察力、临场决策力、数据分析解读能力以及灵活的应变能力,确保学习航向始终朝向核心素养的目标稳步前进。

(三)小先生制的赋能者

“小先生制”是“三师课堂”的重要支柱,但其有效运转并非学生自然具备的能力,而是教师进行长期、系统、精心培育与持续赋能的结果。首先,教师需进行系统的“小先生角色建模”,重点赋权学生,确立小先生作为“意义转译者”的主体地位[8],并根据学习任务的性质、班级文化氛围以及学生的个性特长,设计多元化的小先生角色类型,如知识讲解员、活动组织者、过程记录员、评价反馈员等,并为每种小先生角色制定清晰的职责描述与操作指南。同时,建立公平、轮换的机制,让更多学生有机会承担不同角色,体验“教”与“带领”的责任。其次,赋能是关键。教师需为小先生提供充足的指导,包括如何设计有效问题、如何倾听与回应同伴、如何组织小组讨论、如何使用评价量规进行同伴互评等具体策略。此外,对学生的心理支持也至关重要。教师通过个别指导、成功案例分享和定期反思会谈等途径,帮助小先生克服公开表达时的紧张情绪,应对教不会同伴时的挫折感,进而建立自信与责任感;培育小先生的整个过程本身即构成重要的学习历程,学生会在教的活动中更深刻地实现学的目的,并在服务同伴的过程中发展出领导力、沟通力、同理心以及公共服务精神,把陶行知“即知即传人”的教育理想真正落实到实践层面。

(四)人机协同的引导者

人工智能作为“第三师”进入课堂,带来了效率与个性化的巨大潜力,但也对教师的专业角色提出了新要求:教师必须成为人机协同的“引导者”与教育价值的“守望者”。作为引导者,教师应主动学习并探索各类教育 AI 工具在教学中的应用场景,将 AI 有机融入课前预习、课中互动、课后拓展的全过程,发挥其在提供资源、精准辅导、过程记录等方面的优势。同时,教师更需承担起价值守望的重任。教育本质是育人的活动,充满情感互动、伦理抉择与价值判断,这些是当前 AI 难以完全替代的。教师要警惕技术应用陷入“唯效率论”的工具理性陷阱,防止课堂被数据流和算法完全主导。在教学过程中,教师应有意识地注入人文关怀,引导学生对技术应用进行伦理反思,对学习内容进行价值辨析,并利用自身的情感理解能力与共情能力,弥补 AI 在情感支持与人际互动方面的不足,确保技术始终服务于学生全面、和谐、有温度的成长,守护教育的人文精神与育人初心。

（五）完整成长的引领者

小学阶段是儿童身心快速发展、社会性逐步形成、价值观与品格奠基的关键时期。在这一人生重要的启蒙阶段，教育的使命远不止于知识技能的传授，更在于对“完整的人”的呵护与培育。在“三师课堂”所构建的多元协同生态中，尽管人工智能接管了部分认知训练与个性化辅导的职能，“小先生”机制促进了同伴间的互助与领导力发展，但教师作为专业教育者的角色，其对学生“完整成长”所肩负的深层引领与持久陪伴作用，不仅未被削弱，反而在对比与协同中更加凸显出其不可替代的核心价值。这种价值根植于教育的育人本质，关乎精神世界的构建、人格底色的描绘与生命方向的启迪。教师能够在师生互动中及时把握学生需求、洞悉困惑、回应情绪、共情情感并给予支持，这种无条件积极关注、同理心与真诚态度是教师独有的专业优势[9]。一方面，教师是学生精神成长的主要引导者；教师挑选包含人文精神和科学知识的学习内容，组织学生就生命、自然、社会、文化等话题进行深入讨论，还设计和开展服务活动、社会实践等综合活动。通过这种方式，学生能够理解知识背后的意义，进而启发思考，陶冶情感，逐步建立积极的世界观、人生观和价值观；另一方面，教师也是学生成长路上的重要陪伴者；在一起学习、一起做事、一起提高修养的日常相处中，教师用人格魅力、认真的教学态度、积极的生活习惯和真诚的情感投入，慢慢影响着学生，他们也把教师当作可信赖、可模仿、可倾诉的对象。教师带有“温情”的人文关怀和经验共享示范，可成为学生成长的“外驱力”，在一定程度上帮助学生适应社会和调整认知[10]。这种建立在真实生命互动基础上的情感联结构成了“三师”协同体系中最深沉、最持久的教育力量。

四、实践策略：“三师课堂”中教师角色转型的前瞻路径

多维角色的应然定位，唯有转化为可操作的实践行动，方能真正落地为课堂生态的真实变迁。本研究从学习设计、教学调控、小先生培育、人机协同及生命浸润五个维度，以期形成教师角色转型的实践进路。

（一）设计真实学习生态

首先，围绕真实问题设计活动，教师需要打破学科和课堂的边界，将学习活动围绕具有现实意义的核心问题或项目主题展开，形成知行一体的教学观。例如，在小学语文教学中，教师可以设计相关学习主题的文化探寻项目，引导学生在真实场景中开展访谈、记录和表达，把知识学习与生活实践融合起来。其次，明确三师分工与协同。学校需要清晰界定三师在不同环节中的作用：AI 智能师提供背景资料与学习工具，小组调研和协作由“小先生”带领，整体设计、资源整理和过程协调由教师负责。三方既有分工又能协同工作，形成三方协同的课堂生态。再次，注重学习情境的真实性和复杂性。真实情境不只是物理环境的真实，任务情境、社会情境和情感情境也要被纳入真实情境之中。例如，在小学科学课程中，教师可以围绕“校园生态环境调查”主题，引导学生成立生态研究小组，由学生逐一完成实地观察、数据收集、问题分析、报告撰写与成果发布等真实任务，让学生在任务过程中内化科学知识、习得研究方法和树立社会责任。教师需关注学生在学习过程中所具有的阶段特征，一方面，教师要设计出从感知体验起步、经探究实践推进、再向创新应用延伸的一条螺旋上升式路径；另一方面，教师要把过程性评价融入教学的每一个环节当中，比如通过观察记录、过程性作品以及反思日志等评价工具，全面描绘学生的成长发展轨迹。

（二）实施精准教学调控

“三师课堂”中的教学调控有别于传统课堂上的秩序维护与进度管控，其核心指向学习进程的动态优化与协同节奏的适切调适；小先生承担部分教学组织职能，AI 智能师也同步提供着实时数据反馈，教师的调控重心便自然转向对学习共同体运行状态的持续监测与及时干预。一是课堂观察与数据诊断的有机结合，教师不能只靠经验直觉判断学生理解了多少，而要结合自己现场观察到的结果和 AI 生成的学情分析报告进行对照验证，借此捕

捉学生在知识掌握情况、思维路径、合作状态以及情绪投入等多个方面的真实表现;比如,当 AI 提示某位学生在练习环节反复出错时,教师应结合该生课堂上的表情反应和同伴互动情况,综合判断学生的困难是来自概念偏差、注意力分散还是学习任务难度偏高,这种多元信息的验证能有效提升教师调控的准确程度。二是调控手段的分层与适时性,教师不必对所有学习问题都立刻做出回应,而应根据问题性质划分出不同的介入层级,对于理解偏差学生可以让 AI 推送有针对性的微课或练习来纠正, 对于在小组合作中的分工矛盾或沟通障碍的学生则可由小先生先行协调。当问题超出学生自治范围或 AI 处理能力时,教师再用提问引导、搭建学习支架或关键讲解等方式介入。这样的分层调控既避免了教师管得太多而压制学生自主性,也防止了完全依赖技术带来的机械感。三是调控节奏的动态弹性,教师课前虽然会预设教学流程和时间分配,但课堂上学生真实的学习节奏往往跟预期有出入,这就需要根据实际进展灵活调整活动时长、讨论深度或任务难度。比如,当学生围绕某个核心问题产生浓厚兴趣且讨论质量较高时,教师可以适当延长探究环节并压缩后续辅助练习的时间。反过来,如果发现多数学生对某个概念理解起来比较吃力,教师则应暂停原定进度,补充一个贴近生活的类比案例或组织一次微型实验。四是调控过程中要重视情感回应和信任建立,教师不能只关心认知层面的对错,还要对学生的困惑、挫败或兴奋等情绪层面及时做出回应。一句理解性的肯定或者一次面对面的鼓励往往能缓解学生因回答问题而产生的焦虑,让他们重新投入学习;这种带有情感温度的调控方式恰恰是 AI 难以模仿和替代的,也是教师维持课堂安全感和归属感的重要基础。

(三)建立小先生培育体系

“小先生”并非天然生成,而是需要教师有意识、有步骤地培育与赋能。教师首先应建立“小先生角色模型”,根据任务类型与学生特长,设立讲解员、组织员、技术员、评价员等不同角色,并设计清晰的职责说明与轮换规则,实现人人可成为小先生,学生不再是被动接受知识的“容器”,而是以“即知即传”的机制成为课堂的能动主体。其次,教师需为小先生提供系统支持:通过“小先生训练营”开展岗前培训,内容涵盖提问技巧、倾听艺术、反馈方法等;设计可视化任务卡与评价量表,帮助小先生明确工作标准;在课中通过巡视、提示、示范等方式进行“隐身式指导”,帮助其逐步建立自信与能力。更重要的是,教师应创设激励性环境,通过“星级小先生”评选、成果展示会、经验分享等活动,让小先生的付出被看见、被认可。培育小先生的过程,实则是培养学生领导力、责任感与同理心的过程,也是实现“即知即传人”教育理想的重要路径。

建立小先生培育体系是一项系统而长期的教育工程,教师需要在角色设计、培训机制、支持网络与评价激励等方面进行全方位构建。在角色设计上,教师应根据班级特点与学生发展水平,细化小先生的职能类型,如设置“知识引航员”负责梳理核心概念、“协作协调员”负责小组分工与进程管理、“技术协理员”负责操作 AI 工具与数字化展示、“反思记录员”负责记录过程亮点与困惑等。每种角色都应配有明确的任务清单、操作指南与成功标准,并通过角色轮换制确保每位学生都有机会体验不同岗位。在培训机制上,教师可开设“小先生成长课程”,内容不仅包括教学方法与沟通技巧,更应涵盖情绪管理、冲突调解、伦理判断等软技能。培训形式包括情境模拟、案例研讨、前辈小先生经验分享等。在支持网络上,教师应构建“师—生—AI”三方支持系统:教师提供策略指导与心理支持;同伴通过反馈与协作提供实践场域;AI 可提供个性化提示与资源推荐。在评价激励方面,教师应建立过程性与发展性相结合的评价体系,不仅关注小先生的任务完成度,更重视其在协作、创新、服务等方面的表现,通过“小先生勋章”“成长档案袋”“学期表彰会”等多种形式,让学生的领导力与贡献被可视化、被肯定。小先生培育不仅是教学手段的创新,更是对学生主体性、责任感与公民素养的深度塑造。

(四)深化人机协同实践

人工智能作为课堂中的“第三师”,为教师与机器协同开展教学提供了新的空间,同时也对教师自身的专业

素养提出了更高要求。教师在教学过程中如何避免被技术牵着走,并始终保有育人的温度和深度,已经成为无法回避的问题。要真正推进人机协同,教师不仅要了解 AI 能够做什么,也要清楚它不能替代什么,并在此基础上逐步形成一套覆盖教学设计、课堂实施和课后反思的协同方式。通过这种分工协作,教师可以在实现规模化个性化学习的同时,始终保持教育的人文温度[11]。

一是明确教师和 AI 的任务分工。教师在使用 AI 之前应当准确地判断 AI 的功能和不足,将知识检索、数据整理、学习情况统计、个性化练习推荐以及部分作业批改这类程序性和重复性较强的工作交给 AI 处理,以此减轻教学负担。涉及师生情感交流、价值观引导、创造性思维培养以及复杂问题的分析和解决时,AI 仍然无法替代教师,因而教师在进行教学设计的时候应提前考虑任务怎样分配,哪些内容可以由 AI 辅助完成,哪些必须由教师亲自负责,哪些教学环节适合教师与 AI 协同工作。只有把这一边界划分清楚,人机协同才能真正发挥其作用,而不仅仅是简单地把 AI 当成一个附加工具。二是 AI 的使用应当贯穿于教学的完整过程,而不是仅作零星环节的临时运用。课前,教师可借助 AI 梳理学生的预习情况和知识掌握程度等数据,并根据这些信息对课堂内容和教学安排做出调整;课中,AI 可以承担一部分基础知识讲解和随堂检测的工作,教师则需把 AI 反馈的数据与学生在课堂上的实际表现结合起来,判断学生掌握了哪些内容、在哪些地方还存在理解上的困难,并及时介入;课后,AI 还能依据学生的学习情况推荐不同层次的练习和拓展材料,教师再据此开展有针对性的辅导,并对本次教学开展回顾与总结。人机协同的关键终究落在教师身上,面对 AI 给出的各类信息和建议,教师需要不断结合真实的教学情境做判断,在实践中反复反思和修正,既不能因为 AI 效率较高就产生过度依赖,以致逐渐削弱自身的专业判断力,也不能因为担心技术风险就完全拒绝使用 AI,更合理的做法是根据教学任务和学生的实际状况灵活调整教师与 AI 各自参与的程度,在交给 AI 处理与教师亲自介入之间找到一个合适的平衡点,把技术的运用最终导向服务于教学的目标,而不是让教学去迁就技术。

(五)浸润生命成长过程

教师作为学生完整成长的引领者与陪伴者,应超越学科教学,更加关注学生生命整体的发展,回归教育本质。具体而言,教师可以从三个方面着手。第一,把价值观引导融入日常对话,而不是单独拎出来做“思想教育”。比如,在语文课上讨论故事中人物的选择、在科学课上探讨技术发明的利弊、在班级发生矛盾时引导学生换位思考,这些自然发生的时刻,恰恰是最有效的价值澄清契机。教师不必给出标准答案,但要敢于提出值得思考的问题,并认真倾听学生的想法,让他们在交流中逐渐形成自己的判断。第二,主动建立与学生的情感联结。教师可以借助周记、课间闲聊、个别面谈等方式,了解学生的家庭变化、同伴关系或情绪困扰。关键不在于技巧,而在于真诚——当学生感受到教师是可信赖的,他们才愿意敞开心扉。教师不需要解决所有问题,有时仅仅是“我注意到你今天不太开心,想聊聊吗”这样一句关切,就能给予学生情感支持。第三,教师要以自身的成长状态为学生提供无形示范。学生不仅看教师“怎么说”,更看教师“怎么做”。教师在面对教学难题时的积极态度、在承认自己错误时的坦然、在持续学习新知识时的热情,都会潜移默化地影响学生对待学习和生活的方式。因此,教师不妨有意识地与学生分享自己的学习经历、困惑和收获,让“成长”成为师生共同的话题,而非单向的要求。

此外,教师自身也应成为终身学习与反思实践的榜样,通过撰写教育叙事、参与教研共同体、开展行动研究等方式,不断更新教育观念与行为。学校也应搭建教师成长平台,鼓励跨学科协作与经验分享,营造“共学、共事、共修养”的组织文化。唯有教师自身持续成长,才能真正以生命影响生命,在陪伴中引领学生走向精神自立与人格完整,实现“三师课堂”促进人的全面发展的根本宗旨。

五、结语

“三师课堂”不仅是技术赋能教育的产物，更是课堂文化从单向传授走向多元共育的结构性跃迁，是扎根于中国本土教育思想的原创性教学形态[3]。它标志着教师角色必须超越传统的“知识权威”定位，向着更具整合性、人文性与生长性的“成长导师”转型。在这一新生态中，教师不再是讲台上孤独的讲述者，而是学习场域的设计师、进程的调节者、学生力量的激发者、人机协作的引导者，更是学生精神成长的守护人与同行者。这一转型绝非简单的职能增减，而是一场深刻的专业重塑与自我革新。它要求教师既要有开阔的教育视野和跨学科整合能力，能够设计真实而有意义的学习情境；也需要具备敏锐的课堂洞察与动态调控智慧，在“放手”与“支持”间把握平衡；更要拥有深厚的人文关怀与价值理性，在技术应用中保持育人的温度与高度。与此同时，“小先生”机制的培育与赋能，能够凸显教育即“共生共长”的本质，能够使课堂真正成为师生生命交互、智慧流转的共同体。

前路固然充满挑战，从理念更新、能力重构到评价转型，皆需系统支持与持续探索。然而，这是教育回归育人本质的时代机遇。当教师从知识的“权威者”转变为成长的“导航者”与“陪伴者”，教育便真正走进了学生的生命历程，知识学习、能力发展与品格塑造得以在真实情境中融为一体。未来，研究通过理论、实践与制度的协同推进，期待“三师课堂”能从理念蓝图转化为生动实践，让小学课堂焕发出协同共生、启迪智慧、润泽生命的蓬勃气象，最终为培养兼具创新精神、责任担当与健全人格的时代新人，奠定坚实而温暖的基石。

参考文献：

[1] 周洪宇，杨朝晖，操太圣，等. “三师课堂”的理论建构与实践样态(笔谈)[J]. 天津师范大学学报(社会科学版)，2026(1)：9-34.
[2] 徐莉.课堂范式的三次超越与“三师课堂”的学理基础——基于具身认知视角[J]. 教育导刊，2026(7)：5-14.
[3] 周洪宇，詹淑兰. “三师课堂”的理论内涵、时代意义与中国特色[J]. 信阳师范大学学报(哲学社会科学版)，2026，46(3)：21-30.
[4] 徐莉. 具身认知视域下“三师课堂”的理论溯源与本土创生[J]. 教育文汇，2026(4)：6-9+21.
[5] 周洪宇，曾嘉怡. 转化与发展：从“教学做合一”到“做学教统一”[J]. 课程·教材·教法，2023，43(11)：50-58.
[6] 于智，于慧. 数智时代教师主体从“异化”到“共鸣”的角色重塑[J]. 教学与管理，2026(1)：1-6.
[7] 和学新，杨芸菲. 学习设计者：数字化时代教师角色的重要表征及其培养[J]. 上海教育科研，2024(3)：1-8.
[8] 周洪宇，李坤艳. 人工智能在“三师课堂”教学中的应用、风险及规避[J]. 中国电化教育，2026(3)：38-45.
[9] 左晓梅，曹培杰. 人机共生，师道弥新：智能时代教师的“变”与“不变”[J]. 中国电化教育，2026(7)：25-27.
[10] 王彦，银新倩，卢蓬军. 共生与超越：智能时代教师的不可替代性与角色转型[J]. 教育科学研究，2026(3)：90-96.
[11] 陈敏，杨会云，周驰. AI教育建构者：智能时代教师角色转型与能力重构[J]. 远程教育杂志，2025，43(6)：33-40+51.

[责任编辑：邵秋露]